

ляются структурой существующей социальной ситуации развития.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант № 11-06-00026 а).

УДК 159.9:331

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ И УСПЕШНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

И. В. Арндачук

Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета
E-mail: arend-irina@ya.ru

В статье рассматривается профессионально-личностное развитие как условие успешности преподавателей, работающих в системе высшего образования. Показывается, что развитие личности в профессии является фактором снижения профессиональных рисков, которые анализируются на примере результатов эмпирического исследования личностных особенностей и деятельности преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: профессиональный риск, профессиональное развитие личности, преподаватель высшей школы.

Professional and Personal Development and Success as Factors of Minimization of Risks in Activity of the Teacher of Higher School

I. V. Arendachuk

In article are considered professional and personal development as a condition of success of the teachers working in system of higher education. It is shown, that personality development in a profession is a factor of decrease in professional risks, which are analyzed on an example of results of empirical research of personal features and activity of teachers of the higher school.

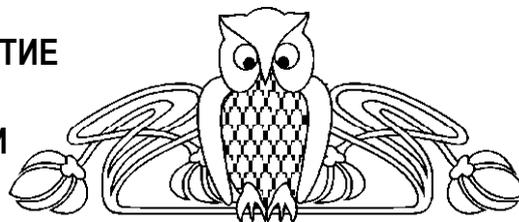
Key words: professional risk, professional development of the person, teacher of the higher school.

Профессионально-личностное развитие является необходимым условием успешности преподавателя высшей школы. Развитие же личности в профессии как процесс достижения цели сопровождается ситуациями неопределенности, связан с необходимостью гибкого реагирования на текущие изменения и потому сопряжен с рисками принятия неверных решений. Степень обоснованности принятого решения во многом зависит от сложности проблемной ситуации и компетентности субъекта, принимающего решение. И поскольку в профессиональной деятельности компетентность личности является составной частью

Примечания

См.: Солдатова Е. Л. Психология нормативных кризисов взрослости. Челябинск, 2005. 224 с.

См.: Смирнов В. А. Социальные проблемы молодежи российской провинции // Вестн. МГУ Сер. 18 : Социология и политология. 2008. № 2. С. 18-27.



ее профессионализма, то справедливо говорить о том, что профессионализм преподавателя является «инструментом» управления профессиональными рисками: от него зависит не только способность к их снижению, но и возможность достичь успеха и повысить эффективность деятельности (как своей, так и коллективов кафедры и факультета - на уровне коллег и студентов).

Понятие «компетентность» чаще всего употребляется для обозначения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность представляет собой многофакторную качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний в предметной области и способов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации и интегративные показатели культуры¹. Вместе с тем если говорить о соотношении профессионализма, компетенции и профессионального мастерства в деятельности педагога, то на основе анализа многочисленных публикаций можно говорить о том, что профессиональная компетентность и профессиональное мастерство входят в структуру профессионально обусловленных свойств личности, степень развитости которых определяет уровень профессионализма. При этом профессиональная компетентность в большей степени связана с компонентами знаний профессиональной деятельности, а мастерство обеспечивает ее технологическое (операциональное) осуществление. Именно поэтому профессиональная компетентность может быть определена как интегративное свойство, включающее в себя совокупность профессиональных и социокультурных знаний, умений и навыков, позволяющих человеку на высоком уровне планировать и осуществлять профессиональную деятельность с целью достижения социально и личностно значимых результатов².

Профессиональное мастерство можно отнести к некоей совокупности умений, которые индивидуализируют процесс деятельности, делают его

качественно своеобразным. В целом мастерство педагога можно определить как комплекс продуктивных технологий, создаваемых личностью на основании индивидуальных свойств и качеств, ее стремления к профессиональному самосовершенствованию и обеспечивающих осуществление продуктивной профессиональной деятельности. Высшим уровнем проявления мастерства является творчество³. В свою очередь, профессионализм можно определить как системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивидуально-психических особенностей и становления профессионально обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями и способствующее саморазвитию и самореализации личности в профессии.

Если в основе формирования профессионализма личности находятся процессы ее саморазвития и самореализации, то можно выделить ряд профессиональных рисков в деятельности преподавателя вуза, связанных именно с этими процессами. Рассмотрим их, опираясь на концепцию профессионального развития личности, разработанную А. Р. Фонаревым⁴.

Согласно этой концепции в структуре профессионализма выделяются три уровня - модусы жизнедеятельности: обладания, социальных достижений и служения. Каждый являет собой целостную характеристику взаимодействия человека с миром, представленную множеством взаимосвязанных отношений, определяющих структурирование бытия. Модус воздействует на формирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т. д. В модусе обладания находят выражение потребности, соотносимые с определенным кругом благ, поэтому профессиональная деятельность рассматривается как средство удовлетворения потребностей, что характерно для молодых преподавателей, только начинающих осваивать профессию.

В тех случаях, когда начинающий преподаватель «нашел» себя на этом этапе и не стремится к изменениям, имеет место «остановка» профессионального развития. Такие преподаватели не рассматривают свою деятельность в вузе как основную, имеют низкую мотивацию в научной и преподавательской сферах, не проявляют интереса к последним научным достижениям, не стремятся повышать квалификацию, эмоционально негативно воспринимают свою профессиональную деятельность. В результате они формально проводят занятия, у них нет научных публикаций, формируется либеральный стиль педагогической деятельности. Все это можно рассматривать как источники рисков потери имиджа, личностного или социального статуса; возникновения трудностей общения, конфликтов, стрессовых состояний или психологических «срывов». Неудовлетворе-

ние важных потребностей и невозможность найти замещающие способы могут привести к глубоким личностным нарушениям, к возникновению чувства одиночества, непонятности в коллективе, профессиональной несостоятельности. В итоге, преподаватель либо снижает свою профессиональную активность, либо меняет направление этой активности, например, формально выполняет учебную нагрузку в вузе и самореализуется за его пределами.

Если же молодой педагог рассматривает свою деятельность как средство повышения профессионального уровня, не только творчески подходит к подготовке и проведению занятий, но и проявляет стремление к научной деятельности, т. е. находится в состоянии поиска и обнаружения новых смыслов, то тогда закономерен переход на следующий уровень к модусу социальных достижений. При этом переходе появляются две тенденции в стремлениях личности: к социальному статусу и к достижению профессиональных успехов. Если преподаватель полностью адаптировался к деятельности, но не находит внутренних ресурсов для преобразования своей профессиональной жизни, его профессиональное развитие останавливается, хотя в течение какого-то времени он продолжает оставаться на довольно высоком уровне. При сохранении такого положения в дальнейшем неизбежен регресс - возвращение к первому этапу профессионализации, т. е. к модусу обладания. Когда же преподаватель, реализуя свою субъектность, стремится проявить активность и в научной, и в педагогической деятельности, он продвигается и на пути профессионального роста. Но это возможно только в том случае, если он осуществляет свою деятельность совместно с другими людьми, не противопоставляет себя, а общается с ним, понимая при этом, что достигнутое превосходство в виде более высокого социального и профессионального статуса, ученой степени, звания и т. п. - а благодаря этому и реализация себя - никогда не может быть полным. Это порождает здоровую неудовлетворенность собой и своими достижениями, жизнью в целом и ведет к переходу к следующему уровню профессионализма.

С переходом к модусу служения начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими, ощущается эквивалентность Миру, что позволяет ему выйти за пределы развитой индивидуальности в область общечеловеческих смыслов. В профессиональной деятельности этот этап характеризуется появлением пиковых переживаний, в которых все силы личности сливаются воедино, и тогда главным становится не производство какого-либо полезного продукта, а раскрытие своей уникальности, со-причастности к другим людям и через это - развитие и себя, и других. Это проявляется в работе тех преподавателей вуза, которые, достигнув высоких успехов в научной деятельности, доброжелательно помогают своим ученикам - студентам, аспирантам,

соискателям в научных исследованиях и через это - в развитии личностном и профессиональном. Однако если такое помогающее поведение преподавателя-наставника основано не на альтруистических мотивах, а на эгоистических, то вероятен риск превышения власти, использования своего статуса в корыстных целях, потери имиджа и, в итоге, возможны профессиональная стагнация и снижение уровня профессионализма.

Таким образом, можно отчетливо проследить тенденцию к зависимости профессионализма от отношения человека к своей профессии, однако на каждом уровне развития профессионализма существует риск его потери, если человек руководствуется деструктивными (в социальном понимании) мотивами.

В структуре субъектных факторов профессионализма преподавателя, успешного в профессиональной деятельности, важную роль играют свойства, которые принято относить к группе профессионально важных качеств - таких индивидуально-психических и личностных, которые необходимы и достаточны для реализации продуктивной деятельности. Для вузовского преподавателя особое значение имеют интеллектуальные и коммуникативные способности, профессиональные знания, умения и навыки, также комплексные способности, способствующие развитию профессиональной деятельности. Профессионально важные качества являются психологическими причинами успешности профессиональной деятельности, а их отсутствие или неразвитость - фактором риска не только эффективности выполнения деятельности, но и формирования профессионально-личностных проблем.

Анализ отечественных и зарубежных исследований профессиональных компетенций педагога позволил выделить блок приоритетных профессионально важных качеств: систему ценностей, психоэмоциональное состояние, самооценку, стиль преподавания и уровень субъективного контроля. На основе этих параметров можно составить психологический портрет преподавателя вуза. Успешный преподаватель справедлив и честен по отношению к своим ученикам и коллегам, чувствует состояние другого человека, умеет наладить контакт с каждым студентом. Он гибок, т. е. способен проявлять жесткость или мягкость в зависимости от ситуации, умеет задавать вопросы, компетентен в своей области, устанавливает четкие процедуры проверки знаний, при этом стремясь помочь студентам. Такой преподаватель любит и умеет экспериментировать, ищет новые формы и методы работы, ему свойственно положительное восприятие самого себя, учеников, коллег.

Позитивная установка преподавателя по отношению ко всем студентам, независимо от степени их успешности и дисциплинированности, является важнейшим профессиональным качеством: неслучайно студенты высоко оценивают позитивные человеческие качества преподавателя.

Большинство оценивает их сразу после методического мастерства. В понятие «хорошее отношение к студентам» они вкладывают заинтересованность в их успехах, уважительное отношение и активность⁵.

К факторам риска, связанным с неразвитостью профессионально важных качеств преподавателя вуза можно отнести и склонность стереотипно оценивать ситуации педагогического взаимодействия. Стереотипы помогают быстрее интерпретировать учебную ситуацию (иначе в ходе каждой возникшей пришлось бы проводить обстоятельный анализ), но именно из-за них преподаватель нередко выделяет в студенте какую-либо несущественную сторону. В результате сложившаяся в его представлении модель личности оказывается неадекватной, а студент воспринимается искаженно. Это опасно, так как педагог в этом случае действует так, что необъективное мнение подтверждается.

Таким образом, для эффективной работы вузовскому преподавателю необходимы следующие качества:

- принятие каждого студента, признание и уважение его как личности;
- позитивное самовосприятие;
- лично ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения;
- ответственность;
- благополучное психоэмоциональное состояние.

По мере развития личности на фоне профессионально важных качеств возникают и такие индивидуальные свойства, которые принято называть профессионально обусловленными. В деятельности преподавателя это, прежде всего, особенности познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания), связанные с решением профессиональных задач; способность к творчеству; стремление к достижению результатов; направленность на эмоциональную вовлеченность в деятельность, наличие внутренних стандартов и четкой личностной позиции. Именно профессионально обусловленные свойства определяют профессиональную Я-концепцию личности - представление о себе как о члене конкретной профессиональной группы, трудового коллектива, как о специалисте. Кроме того, степень развитости этих свойств определяет и уровень компетентности субъекта профессиональной деятельности.

В контексте рассматриваемой в данной статье проблемы также представляют интерес данные, полученные в эмпирическом исследовании, проведенном на базе Саратовского государственного университета и Саратовского государственного аграрного университета, в котором приняли участие 67 преподавателей, имеющих ученые степени доктора наук (16,3%), кандидата наук (63,1%) и не имеющие ученой степени (20,6% от общего числа выборки). Все испытуемые были разделены на две группы в зависимости от стажа научно-педагогиче-

ческой деятельности: в первую вошли 30 человек со стажем до 10-ти лет, вторую составили 37 преподавателей, работающих в вузе более 10-ти лет. Для изучения стремления личности к успешности применялась методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса, с целью выявления степени профессионального благополучия преподавателей как фактора минимизации профессионального риска использовалась методика «Интегральная удовлетворенность трудом», которая содержит оценки интереса к выполняемой работе, удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями, организацией труда и др.⁷; для выявления факторов риска профессионального развития в деятельности преподавателей был проведен экспертный опрос. Преподавателям было предложено назвать 10 факторов профессиональной деятельности, которые с их точки зрения можно отнести к факторам риска. Свои ответы они вносили в таблицу, где записывали факторы и оценивали уровень их выраженности в своей профессиональной деятельности, затем по совокупной оценке всех факторов были выбраны наиболее часто встречающиеся в ответах экспертов.

Согласно полученным данным, показатели мотивации к достижению успеха не различаются у преподавателей обеих исследуемых групп и в целом они умеренно ориентированы на успех и профессиональное развитие, в случае необходимости предпочитают малый уровень риска. Изучение же удовлетворенности своим трудом и анализ ее составляющих показали достаточно высокий уровень их благополучия в трудовом коллективе, особенно по показателям «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками», «удовлетворенность достижениями» и «интерес к работе». Также было выявлено, что у педагогов, преподающих в вузе менее 10-ти лет, удовлетворенность трудом выражена более значимо, чем у тех, кто трудится в вузе более 10-ти лет. Особенно это относится к показателям «удовлетворенность достижениями», «уровень притязаний в профессиональной деятельности», «интерес к работе», отражающим самооценку успешности и направленности на развитие в профессиональной деятельности. Исключение составили показатели «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками» и «профессиональная ответственность» - эти характеристики более выражены у опытных преподавателей.

По данным экспертного опроса было установлено, что к факторам риска в профессиональной деятельности, которые препятствуют процессу профессионального развития, можно отнести: давление административного персонала (так считают 85,4% преподавателей), постоянные нововведения (74,1% преподавателей), риск оказаться некомпетентным (70,5%), риск быть непонятым (53,0%), взаимоотношения в коллективе кафедры

(47,0% опрошенных преподавателей). Таким образом, большинство преподавателей выделяют в качестве факторов риска «внешние» обстоятельства, т. е. ситуации неопределенности, которые обусловлены данными факторами, не связаны с отношением преподавателей к своей деятельности и для того, чтобы свести на нет или снизить влияние этих факторов на их профессиональную деятельность, возможностей самих преподавателей недостаточно. Менее выраженные факторы риска, которые они связывают со своей непосредственной деятельностью, находятся в сфере отношений, в частности, возможность возникновения ситуаций, в которых вероятны проявления их профессиональной некомпетентности.

Таким образом, на основе обобщения результатов исследований по проблеме профессионального и личностного развития и профессиональных рисков в деятельности преподавателей высшей школы отметим, что риски, обусловленные некомпетентностью, связаны с такими профессионально обусловленными свойствами, как:

невысокая направленность на профессиональное развитие как собственной личности, так и личности обучающихся;

неразвитость умений и навыков творческого, продуктивного взаимодействия с обучаемыми; низкий уровень научно-исследовательской активности;

невысокий уровень развитости процессов произвольной саморегуляции профессионального поведения, особенно анализа и адекватной оценки результатов как собственной деятельности, так и учебно-познавательной деятельности студентов;

отсутствие в педагогическом взаимодействии мировоззренческой ответственности, основанной на собственной четкой гражданской позиции;

неспособность оказывать личностное воздействие на обучаемых (на основе гуманного отношения к ним, честности, принципиальности), формировать у них потребность в самопознании и ответственность за собственное саморазвитие.

В свою очередь, такие свойства, как направленность на повышение уровня специальной квалификации, способность к саморазвитию, познавательная активность, владение навыками эмоциональной саморегуляции поведения и деятельности, умение устанавливать профессионально-личностные контакты с коллегами, развитость общекультурных умений и навыков определяют профессиональную успешность вузовского преподавателя и являются факторами минимизации профессиональных рисков.

Примечания

¹ См.: Дружников С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публицист. альманах. Вып. 8. Новокузнецк, 2005. С. 26-44.

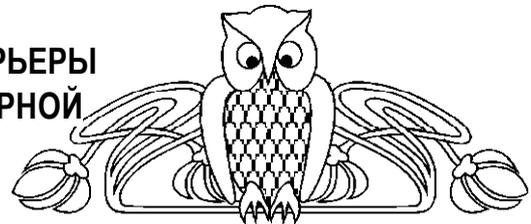


- ² См.: *Арендачук И. В.* Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы // *Известия Саратовского гос. ун-та. Новая серия. Сер. : Философия. Психология. Педагогика.* 2009. Т. 9, вып. 4. С. 63-68.
- ³ См.: *Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А.* и др. *Акмеологические основы профессионального самосознания.* Астрахань, 2000. 330 с.

- ⁴ См.: *Фонарев А. Р.* Развитие личности в процессе профессионализации // *Вопр. психологии.* 2003. № 6. С. 72-83.
- ⁵ См.: *Маркова О. Ю.* Коммуникативное пространство вуза : субъекты, роли, отношения // *Коммуникации и образование : сб. статей.* СПб., 2004. С. 345-364.
- ⁶ См.: *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2009. 544 с.

УДК 159.9.072

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТА ВУЗА НА ОСНОВЕ МНОГОФАКТОРНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ



С. Г. Ихсанова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Самара)
E-mail: ihsanova@bk.ru

В статье предлагается модель формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза. Данная модель имеет эмпирический характер и позволяет управлять процессом и содержанием обучения студента не только с учетом его индивидуальных особенностей, но и прогноза его потенциальной карьеры.

Ключевые слова: образовательная траектория, психодиагностика, регрессионный анализ, профессиональная ориентация, поствузовская деятельность.

Predictive Modeling Career College Student on the Basis of Multifactorial Psychodiagnostic

S. G. Ihsanova

In this paper the model of the individual educational trajectory of student of University is proposed. This model has an empirical nature and lets to control the process and the content of student learning taking into account of his individual characteristics and the predictions of his potential careers.

Key words: educational trajectory, psychodiagnosis, regression analysis, vocational guidance, post-graduate activities.

Современная отечественная система высшего образования характеризуется, помимо прочего, разнообразием специальностей и специализаций. Приобретая одну и ту же профессию, выпускники реализуют себя в разных, более или менее узких направлениях. Возможности карьерного выбора обогащаются еще и тем обстоятельством, что в рамках одной и той же специализации выпускник может реализовать себя, как минимум, тремя способами: в основной профессии, администрировании и научной деятельности (последний способ предполагает, в том числе, и преподавательскую деятельность).

Таким образом, три обозначенных типа карьеры потенциально содержатся в полученном

профессиональном образовании независимо от его конкретного содержания. Очевидно, что в зависимости от выбранного пути выпускнику потребуются разные знания и навыки, полученные им при обучении. Это обстоятельство тесно связано с одной из наиболее актуальных проблем организации обучения в вузе - формированием индивидуальной образовательной траектории студента. Сложность этой проблемы обусловлена, прежде всего, тем, что для ее решения помимо убедительных концептуальных конструкций необходима технология, позволяющая выйти на практический уровень реализации этой идеи.

В современной психодиагностике существует точка зрения, что прогнозировать тип карьеры можно задолго до ее осуществления - на этапе профориентации старшеклассников или абитуриентов. В это же время должен формироваться и индивидуальный маршрут обучения. Исследовательская работа, выполненная на базе Самарского государственного аэрокосмического университета (СГАУ), показывает, что психодиагностический подход может стать, по меньшей мере, одним из способов решения обеих обозначенных нами задач.

Применение психодиагностических процедур в практике высшей школы отвечает обычно нескольким традиционным целям: улучшению качества образования, умственному и личностному росту студентов, разработке психологических критериев профессионализма преподавателей, использованию психологических методов на стадиях отбора абитуриентов или контроля успешности обучения¹. Психодиагностические данные (как результаты постановки психологического диагноза) могут быть использованы везде, где их анализ помогает решению других (непсихологических) практических задач и где обоснована их связь с критериями успешной организации деятельности (учебной, преподавательской) или где самостоятельной задачей является повыше-